

HEUTE

unter
anderem

5 Dohnanyi kommt

Zum Amtsantritt des neuen Bundesministers für Wissenschaft und Forschung nahm die deutsche Presse ausführlich Stellung.

7 Übertrittsverfahren

Der BLLV erneuert seine Forderung nach einer Verbesserung des Übertrittsverfahrens

10 Münchner Schwierigkeiten

Im aktuellen Interview erläutert Regierungsschuldirektor Max Scharnagl, daß es München schulisch nicht leichter hat als das übrige Bayern

Herausgeber: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V., 8 München 15, Bavariaring 37, Telefon 08 11 / 77 61 03 und 76 67 80

Redaktionsleitung: Korbinian Huber

Verantwortlich für

Aktuelles: Dieter Krause, 8 München 15, Bavariaring 37, Telefon 08 11 / 77 61 03 und 76 67 80

Wissenschaft und Praxis: Dr. Lothar F. Katzenberger, 87 Würzburg, Tilsiter Straße 6, Telefon 09 31 / 7 85 10

Aus dem Verband, letzte Seite: Korbinian Huber, 8226 Altenmarkt, Marktplatz 3, Telefon 086 21 / 72 69

Leserbriefe: Klaus Karbaumer, 8399 Engertsham, Telefon 085 06/3 25

Funk — TV: Ute Moeller-Andresen, 8 München 23, Dunantstraße 5, Telefon (08 11) 33 38 86

Bücherschau: Dr. Hans-Peter Winkel, 8 München 50, Siegmund-Schacky-Straße 4, Telefon 08 11 / 1 41 18 30

Gestaltung und Schlußredaktion: Dieter Krause

Anzeigen: Erwin Huber, 8223 Trostberg, Gabelsbergerstr. 4—6, Telefon 086 21/30 64

Verlag und Druck: Druck- und Verlagshaus A. Erdl KG, 8223 Trostberg, Gabelsbergerstraße 4—6, Telefon 086 21/30 64



Die „Bayerische Schule“ erscheint 14tägig am Freitag. Sie wird allen Mitgliedern des BLLV geliefert. Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten. Nichtmitglieder können bei der Post bestellen. Bezugspreis jährlich 9,— DM.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen wir keine Haftung. Falls kein Rückporto beiliegt, schicken wir sie auch nicht an den Autor zurück.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen die Meinung der Verfasser, nicht unbedingt die der Redaktion und des BLLV dar.

Beilagenhinweis

Der Gesamtauflage unserer heutigen Ausgabe liegt ein Prospekt der Firma **Südverlag Greiner**, Abt. Versandbuchhandlung, 7 Stuttgart 1, Postfach 1066, bei, um dessen Beachtung wir unsere verehrten Leser bitten.

Redaktionsschluß für alle Beiträge dieser Ausgabe (ausgenommen Aktuelles): Montag, 13. März

Redaktionsschluß der nächsten Ausgabe: Montag, 27. März

Redaktionsschluß der übernächsten Ausgabe: Montag, 24. April

Brauchen wir Tests?

Grundsätzliche Bemerkungen zur Testanwendung in der Schule

Durch die Neuregelung des Übergangs von der Volksschule an weiterführende Schulen stehen die Lehrer der Grund- und Hauptschule zweimal im Schuljahr vor der Aufgabe, regional einheitlich durchgeführte Schulleistungstests (Probearbeiten) in den Fächern Deutsch und Mathematik in ihren Klassen einzusetzen. Bereits nach den ersten beiden Testaktionen wurden kritische Stimmen zu diesem Verfahren laut, die von inhaltlichen Mängeln und zweifelhaften Beurteilungskriterien sprachen.

These 1 Der überwiegenden Zahl standardisierter Tests mangelt es an curricularer Gültigkeit und damit an prognostischem Wert.

Untersucht man einige gängige Verfahren von ihrem Inhalt her, so drängt sich die Frage auf, ob durch sie wirklich Verhaltensmerkmale erfasst werden, die für den weiteren Bildungsgang der Schüler relevant sind. Beweist ein Schüler, der beispielsweise Analogien bilden oder Zahlenfolgen fortsetzen kann, einen umfangreichen Wortschatz aufweist und eine überdurchschnittliche Lesefertigkeit an den Tag legt, seine Eignung für den Besuch einer weiterführenden Schule? Ist es nicht so, daß hier kognitive Prozesse nachvollzogen werden müssen, die sich selbstständig und keinen Bezug auf den Unterricht selbst haben? Solange der Lehrer nicht weiß, welche Kriterien die nachfolgenden Schulen anlegen, solange er deren Curricula nicht kennt, kann er keine sinnvoll begründbare Prognose darüber abgeben, ob der Schüler erfolgreich sein wird oder nicht.

These 2 Die herkömmliche Testpraxis gründet auf der Annahme, daß es statische Verhaltensmerkmale gibt.

Ziel der meisten Testverfahren ist es, sogenannte gute von sogenannten schlechten Schülern optimal zu trennen. Testautoren versuchen möglichst solche Aufgaben zu konstruieren, mit denen sie langsamere, auffassungsschwache Schüler »hereinlegen« und anschließend als »Nieten« abstempeln können (z. B. Horn 1969, S. 19). Dem gewandten, »intelligenten« Schüler, der die Instruktionen verstanden hat und die in den Test eingebauten Hürden meistert, wird der Weg zur höheren Bildung gewiesen. Er erhält seine positive Verstärkung. Um den Schwachen kümmert sich der Konstrukteur nicht mehr: Er ist eben »dumm«. Und hier liegt eine große Gefahr in der herkömmlichen Testpraxis.

Sobald wir Lehrer aber den Glauben an die Bildungsfähigkeit unserer Schüler verloren haben, sollten wir eigentlich unseren Beruf an den Nagel hängen. Die Ergebnisse einer Forschungsgruppe an der Universität von Chicago und deren Strategie des »zielerreichenden Lernens« (mastery learning) sollten uns optimistisch stimmen und Argument genug sein, von einem starren Begabungsbegriff wegzukommen (vgl. Bloom 1970, S. 21 f.).

These 3 Ohne Angabe kausaler Interpretationsmöglichkeiten von spezifischen Lernschwächen fehlt jeglichem Prüfverfahren die pädagogische Relevanz.

Jeder Lehrer, der in seiner Klasse Intelligenz- oder Schulleistungstests eingesetzt hat, wird die Beobachtung bestätigen können: Für die Steuerung meines Unterrichts profitiere ich nichts, wenn ich die Testergebnisse vor mir liegen habe. Ich erhalte keinerlei Hinweise, weshalb der Schüler diese oder jene Lernschwäche zeigt. Ich kann das Zustandekommen der Leistung nicht kausal interpretieren und damit auch keine Konsequenzen für meine Unterrichtsarbeit ableiten. Was nützt der Aufwand für Testadministration und -korrektur, wenn ich mir mit den Daten nur ein fadenscheiniges Alibi für Übertrittsgutachten schaffe, mich hinter Zahlenkolonnen und Statistiken verschanze und Kriterien der Testtheorie wie Objektivität, Reliabilität und Validität zum alleinigen Vehikel meines Wirkens mache? Wenn Prüfverfahren einen wirklich pädagogisch-diagnostischen Wert haben sollen, müssen sie einen Handlungsaspekt in sich bergen, d. h. der Lehrer muß aus ihren Ergebnissen Interpretationen ableiten und Unterrichtsaktivitäten initiieren können.

These 4 Ziel einer pädagogischen Diagnostik ist eine formative Beurteilung von Schülern.

Die Ergebnisse konventioneller Tests beschränken sich auf die Feststellung, ob die stofflichen Mindestanforderungen für die Zulassung zum nächsten institutionalisierten Unterrichtsabschnitt (= weiterführende Schule) erfüllt sind. Sie überprüfen, inwieweit der einzelne Schüler bzw. die Klasse die Lernziele des gerade abgeschlossenen Unterrichtsabschnittes erreicht hat. Dieser Prozeß wird als summative Beurteilung bezeichnet. Was dabei fehlt, ist eine Mitbeurteilung der individuellen Lernwege und ein Hinweis auf zusätzliche

Maßnahmen zum Erreichen des Lernzieles. Solche Daten würden es z. B. erst ermöglichen, daß der Lehrer der Orientierungsstufe »unterschiedliche Vorkenntnisse ausgleichen und Lernschwierigkeiten durch Gruppenarbeit und individuelle Anleitung mildern« kann, wie es der Lehrplan für die Orientierungsstufe vorsieht (*Schulreform in Bayern*, S. 114). Die Daten einer pädagogischen Diagnostik müßten folgende Eigenschaften haben: »Sie müssen den Lernfortschritt des Schülers genau abbilden, sie müssen die Distanz des Schülers zum Lernziel wiedergeben (d. h. man erfährt, was noch gelernt werden muß), sie müssen hinweisen auf spezifische Maßnahmen und Materialien zur Erreichung des Lernziels.« (*Projekt SLB 1971*, S. 5) So kommt eine formative Beurteilung zustande, die als Grundlage weiterer Unterrichtsplanung dient (siehe Bloom u. a. 1971!).

These 5 Das auf vielseitige Beobachtungen gegründete Lehrerurteil über das Lernverhalten der Schüler ist einer Beurteilung durch konventionelle Prüfverfahren prinzipiell überlegen.

Keines der herkömmlichen Testverfahren vermag bisher das zu leisten, was formative Beurteilung verlangt. Es gibt zwar in Deutschland etliche Institutionen, die sich mit kriteriumsorientierter Messung befassen. Ihre Ergebnisse stehen jedoch noch aus. Wie können dann gegenwärtig die Probleme der Diagnostik in der Schule gelöst werden? Zunächst muß die Vorstellung über Bord geworfen werden, mit ein paar Zahlenwerten könne ebensoviel oder gar mehr über das Lernverhalten eines Schülers ausgesagt werden als es der Lehrer aufgrund seiner langwährenden, im persönlichen Umgang gewonnenen Erfahrung tun kann. Nur er kann Bedingungen wie die Lerngeschichte oder das häusliche Milieu des Schülers in Beurteilung und Lernprozeß berücksichtigen. Tests kann er als Hilfsmittel verwenden, wenn er eine inhaltliche und formale Verschränkung des Instruments mit seinem Unterricht als gegeben ansieht. Auf die Belange des Unterrichts und vor allem des Schülers eingehende Prüfverfahren werden immer ihren Platz im Schulwesen haben. Die obigen Aussagen sollen den Pädagogen helfen, ihre Einstellung gegenüber der konventionellen Testpraxis zu überdenken, zu revidieren. Der Respekt vor den Erkenntnissen der Psychologie und die eigene Unsicherheit im Diagnostizieren sollten nicht dazu verleiten, Tests als Institution im Rahmen schulischer Entscheidungsprozesse unreflektiert hereinzunehmen, selbst wenn sie sich großspurig »psychodiagnostische Verfahren für die Schule« (*Wolf-Schultests*) nennen.

Lutz Mauermann, 8058 Klettham, Fuggerstraße 1